

LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CREACIÓN DE LAS CAPACIDADES CENTRALES

Antonio Bernal Guerrero^a

Fechas de recepción y aceptación: 27 de agosto de 2014, 20 de septiembre de 2014

Resumen: En el contexto actual de un nuevo enfoque del *desarrollo humano*, de la *capacidad* o de *las capacidades*, realizamos un análisis conceptual de este, delimitando la noción de capacidades y de *capacidades centrales*. Posteriormente, desarrollamos una idea de la educación como *capacidad fértil* y procuramos mostrar la pertinencia de su individuación. Por último, esbozamos líneas argumentativas para un enfoque basado en las nuevas pedagogías de la individuación que giran en torno a la configuración de la agencialidad del sujeto. Estas pedagogías asumen el riesgo desde el valor de la contingencia y desde el conocimiento de la imposibilidad de eliminar la incertidumbre. El cuidado de las capacidades debe estar guiado por la búsqueda de sentido personal en el aprendizaje y por el desarrollo de la autonomía responsable. En este sentido, planteamos algunas notas para el desarrollo de tales pedagogías.

Palabras clave: Capacidad, desarrollo humano, capacidades centrales, educación.

Abstract: In the current context of a new approach to *human development*, *capacity* or *capabilities*, we conducted a conceptual analysis of it, defining the notion of *human capacities* and *capabilities*. Subsequently, we developed an idea of education as a *fertile capacity* and try to show the relevance of its individuation. Finally, we outline argumentative lines based on new pedagogies of individuation revolve around setting individual and agency approach. These pedagogies assume the risk since the value of contingency

^a Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Correspondencia: Universidad de Sevilla. Calle Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla, España.

E-mail: abernal@us.es



and from the knowledge of the impossibility of eliminating uncertainty. Care capabilities should be driven by the search for personal meaning in learning and the development of responsible autonomy. Here, we present some notes for the development of such pedagogies.

Keywords: Capacity, human development, human capabilities, education.

1. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES EN LA CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO

Restringir la métrica de nuestras vidas a un solo indicador, por importante que sea, como puede ser el PIB, resulta insatisfactorio porque se aleja dramáticamente de la realidad. Incluir el tráfico de drogas y la prostitución en el balance productivo de un país o estado puede aumentar el PIB, pero sospechamos que eso no mejora precisamente la calidad de vida de la población; análogamente, el consumo de antidepresivos podría aumentar la producción farmacéutica, sin embargo denotaría serios problemas de salud mental en la población. “Los sistemas de medición que no parecen estar sincronizados con las percepciones individuales son especialmente problemáticos” (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2013: 26). Aunque el PIB suba, si la mayoría de personas percibe que no es así ello indica que en realidad los datos son peores; lo que significa que el bienestar requiere tanto indicadores objetivos como subjetivos. En efecto, cuando encontramos grandes cambios en el nivel de desigualdad o en la distribución de los ingresos, seguramente el PIB no refleja adecuadamente el auténtico estado de la mayoría de la población.

El informe de la Comisión sobre la Medición de las Actividades Económicas y el Progreso Social, encargado por Nicolas Sarkozy, presidida por el premio Nobel Joseph E. Stiglitz (2013), de la Universidad de Columbia, también brillantemente asesorada por el premio Nobel Amartya Sen, ha tratado de hallar los límites del PIB como indicador del desarrollo económico y del progreso social. Esta comisión ha enfatizado la necesidad de pasar de un sistema de medición centrado en la producción a otro enfocado al bienestar de las generaciones actuales y futuras. O sea, hemos de ampliar la medición del progreso social. No se trata de eliminar la utilidad de indicadores como el PIB, sino de evitar cuanto antes su predominio absoluto, con las consiguientes consecuencias para las políticas susceptibles de generarse y para la toma de decisiones de gran parte de instituciones y agentes sociales. Entre sus recomendaciones, sin ánimo de exhaustividad, podríamos cifrar las siguientes: el bienestar material ha de referirse a los ingresos y al consumo más que a la producción; debe ponerse de manifiesto la perspectiva real de las familias, así como ampliar la medición de la renta a las actividades fuera de mercado; hay que considerar al mismo tiempo que la riqueza, los ingresos y el consumo; debe darse relevancia a la distribución de los ingresos, el consumo y la riqueza; deben evaluarse



las desigualdades (grupos socioeconómicos, géneros, generaciones, etc.) globalmente, y, finalmente, se debe realizar una evaluación de la sostenibilidad basada en una serie de indicadores bien definidos.

En suma, no será posible alcanzar una métrica completa de nuestras vidas si no contamos con su dimensión subjetiva. Más allá de los ingresos y las condiciones materiales de las personas, la calidad de sus vidas y, por ende, su bienestar subjetivo, sus *dosis* de felicidad dependen de una buena porción de elementos que no están contemplados en el PIB. Zygmunt Bauman (2009: 18-19), abundando en la misma idea central, afirma:

pretender que la cantidad y la calidad de la felicidad humana se pueden conseguir centrandó la atención en un solo parámetro, el PIB, es extremadamente engañoso. Cuando esta pretensión se convierte en un principio político también puede resultar perjudicial, con consecuencias contrarias a las que supuestamente se perseguían.

Puesto que, en última instancia, la finalidad del desarrollo global reside en posibilitar que las personas vivan vidas plenas y creativas y desarrollen su potencial conforme a la dignidad humana:

el propósito real del desarrollo es el *desarrollo humano*; otros enfoques y medidas son, como mucho, indicadores sustitutos aproximados del desarrollo de las vidas humanas, y la mayoría de ellos no reflejan las prioridades humanas en toda su riqueza, precisión o variedad de matices (Nussbaum, 2012: 217).

Un nuevo modelo teórico ha emergido en el ámbito del desarrollo y de las políticas públicas: el enfoque del *desarrollo humano* o enfoque *de la capacidad* o *de las capacidades*. Desde este enfoque se propugnan nuevas formas de articular la noción de desarrollo en el mundo, focalizándose en un catálogo distinto de prioridades y ordenación de estas. Progresivamente, este enfoque ha ido ejerciendo influencias indudables en aquellas organizaciones internacionales que se ocupan del bienestar humano, como el Banco Mundial o el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), e incluso cuenta con la Asociación para la Capacidad y el Desarrollo Humanos (HDCA), que está realizando aportaciones investigadoras relevantes en la misma dirección. Desde este enfoque se propone una rearticulación entre ética y economía, escindidas en el pensamiento convencional sobre el desarrollo.

En una iluminadora obra sobre algunos de los problemas más cruciales del mundo globalizado (Sen y Kliksberg, 2007), donde coexisten la biblioteca digital universal y las computadoras de bolsillo con las miserables condiciones de vida de millones de habitantes de nuestro planeta y con la muerte de millones de personas desnutridas y hambrientas cada año, afirma Sen (2007: 54):



Sin duda la gente tiene “necesidades”, pero también tiene valores y, en especial, valora su capacidad de razonar, de evaluar, de actuar y de participar. Visualizar a las personas solamente en función de sus necesidades podría transmitir una visión bastante limitada de la humanidad.

En clave análoga, reflexionando sobre las sociedades contemporáneas, Alain Touraine –nada sospechoso de no haber analizado a fondo los movimientos sociales y los conflictos especialmente asociados a los efectos del capitalismo– ha hecho una apasionada defensa del proceso de subjetivación, por el que cada individuo antes que una víctima es un actor que aspira por encima de todo a crear una relación libre consigo mismo; el rechazo a cualquier régimen totalitarista solo puede ser combatido invocando otro principio total: “el derecho a ser libremente uno mismo, a elegir la propia vida” (2009: 23). Desde su visión postmoderna distópica de la sociedad, donde coexisten modernidad y postmodernidad, como dos caras de la misma moneda, modernidad “sólida” y “líquida”, Bauman nos dice que la búsqueda de la identidad es la tarea y la responsabilidad vital del sujeto. Únicamente en la lucha contra las múltiples caras de la unicidad se construye el sujeto, alguien capaz de aceptar la responsabilidad de su responsabilidad, “el llanto del nacimiento del individuo humano” (2001: 246).

Con independencia de los matices que podamos dar al enfoque de las capacidades –que los tiene–, inequívocamente introduce la filosofía moral en la economía del desarrollo. Esto es tanto como decir que hay que preguntarse por las normas éticas y por los criterios de justicia que empleamos con el desarrollo. Este no puede contemplarse como un mero incremento del PIB, sino como la expansión de la capacidad humana para llevar una vida más libre y más digna. En otras palabras, desde este nuevo enfoque del desarrollo no cabe confundir “capital humano” con “capacidad humana”, aunque ambas perspectivas están inexcusablemente relacionadas: la orientación del capital humano se centra usualmente en el aumento de las posibilidades de producción, mientras que la perspectiva de la capacidad gira en torno a las posibilidades que tienen los individuos para vivir la vida que consideran más estimable y aumentar sus opciones reales de elección. La noción de capital humano quedaría integrada en la más compleja de capacidad o capacidades humanas. El desarrollo *humano* se asocia a una idea de progreso más crítica y ambivalente, compleja, tratando de reunir contrarios y no obligándonos a la elección entre uno u otro (Morin, 2011). Esta nueva visión, alejada del exclusivo predominio económico y meramente productivo, entronca con la nueva “mirada social” a la que se refiere Touraine, ese nuevo “paradigma cultural” (2005) que revela que cada vez recurrimos más a nosotros mismos como principios rectores de nuestras vidas.

La expansión de la libertad es tanto el fin como el medio del desarrollo, puesto que este consiste en la eliminación de aquellos obstáculos que dejan a los individuos pocas



opciones para desenvolverse como sujetos agentes. O sea, hemos de reconocer la libertad individual como un compromiso social. Recuérdese la frase con la que Sen concluye su proverbial libro *Desarrollo y libertad*: “El desarrollo es, de hecho, un compromiso trascendental con las posibilidades de la libertad” (2000: 356). Si así lo consideramos, no hay lugar en el mundo donde no pueda adquirir sentido el enfoque de las capacidades, que no se restringe a los países pobres. ¿En qué lugar no hay problemas de desarrollo humano? En este sentido, todos los países están en vías de desarrollo.

2. LA NOCIÓN DE “CAPACIDADES”

El *Diccionario de la Real Academia Española*, junto a la primera acepción del término (propiedad de una cosa de contener otras dentro de ciertos límites), nos indica que *capacidad* es aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo (segunda acepción), y asimismo que es oportunidad, lugar o medio para ejecutar alguna cosa (tercera acepción). En el mismo sentido, por ejemplo, en el *Diccionario ideológico de la lengua española* (Casares, 2001), el término *capacidad*, aparte de su significado relativo a la idea de extensión de un sitio o espacio vacío de alguna cosa en el que caben otra u otras cosas, figuradamente se relaciona con el talento o facultad para entender o hacer alguna cosa, así como también con la idea de oportunidad.

Hay una diferencia entre lo que hacemos y lo que somos capaces de hacer. En ella encontraba Ghandi solución para la mayoría de los problemas del mundo. Y sobre tal diferencia abunda la noción de *capacidad* sobre la que se erige este nuevo enfoque del desarrollo humano. Amartya Sen distingue entre aquello que se es capaz de hacer y de ser. El conjunto de todo ello estaría vinculado a la capacidad de una persona. Es decir, la noción de capacidad está íntimamente ligada a la de libertad. Lo que una persona es capaz de hacer y de ser configura un conjunto de oportunidades, normalmente interrelacionadas, para poder elegir y actuar. Evidentemente, lo que podemos hacer y ser no depende únicamente de nosotros. Para comprender bien el concepto de capacidad que sostiene Sen es preciso reparar en su noción de “funcionamiento”; esto es, en aquello que una persona logra hacer o ser en su vida. De modo que por capacidad se entiende el conjunto de combinaciones alternativas de funcionamientos que puede alcanzar realmente una persona. De esta forma, ya puede advertirse que la noción de “capacidad” no está restringida a las habilidades que puede albergar dentro de sí misma una persona, sino que incluye la vinculación de dichas facultades internas con su entorno político, social y económico. “Sine pennis volare haud facile est” (‘no es fácil volar sin alas’), sentenció Plauto (*Poenulus*, 871).



Para referirse a esta complejidad real, Sen (1985, 1999) habla de “libertades sustanciales”, mientras que Nussbaum (2002, 2012) prefiere utilizar el concepto de “capacidades combinadas”. En ambos casos, como no puede ser de otro modo, nos referimos a la suma de las oportunidades que una persona tiene para elegir y actuar dentro de su concreta situación política, social y económica. La acción humana se halla condicionada por esta situación contextualizadora del proceso de construcción identitaria de cada sujeto. Dicha situación marca un haz de posibilidades desde el que el sujeto, cada sujeto concreto, puede desplegar sus pretensiones, iniciativas y proyectos de acuerdo a su instancia personal. Fernando Savater (2009: 53) lo expresa así: “Aunque en cierta medida mi identidad idiosincrásica tiene cierta parte de invento personal, en sus rasgos fundamentales se acoge a la oferta vigente en mi conjunto social”. La organización y modificación de los aspectos de la vida social, en un proceso ininterrumpido, forman parte de la *reflexividad* de la vida actual, de la que ha hablado con acierto Anthony Giddens (1997). La identidad del yo constituye una trayectoria a lo largo y ancho de los diversos marcos institucionales de nuestra época. Así, cada uno de nosotros no *tiene* únicamente una biografía, sino que *vive* una biografía reflejamente organizada en función de los flujos de información sobre las posibles formas de vida.

Debemos considerar, por tanto, que las capacidades *internas*, por invocar el concepto manejado por Martha Nussbaum, es decir, las capacidades intelectuales, emocionales, físicas y de personalidad que reúne un sujeto, y que son dinámicas y en flujo constante, forman parte de las “capacidades combinadas”, pero no son lo mismo (aunque resulta compleja esta distinción, puesto que no es posible desarrollar las capacidades internas sin ciertos funcionamientos). Las denominadas capacidades combinadas son la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas y económicas en las que una persona puede optar realmente por su funcionamiento. Una sociedad no puede producir capacidades combinadas sin antes producir capacidades internas. Ahora bien, sí podemos encontrarnos con lugares donde se creen opciones sociales de funcionamiento sin que se haya cuidado la generación de capacidades internas. También, al contrario, podemos hallar comunidades donde se hayan cultivado las capacidades internas sin que luego sea posible canalizarlas en la práctica.

Para Nussbaum las capacidades internas no pueden confundirse con el equipamiento innato¹ de las personas, aunque éste presenta una inequívoca importancia en el enfoque

¹ Si careciésemos de ciertos sistemas de aprendizaje, nada podríamos aprender. Ni la recepción pasiva ni la simple imitación son suficientes. Precisamos dar un significado a los estímulos y comprender el sentido de aquello que queremos imitar. Los episodios de experiencia intersubjetiva coordinada por los cuales es factible valorar las creencias e intenciones de otras personas, es decir, elaborar representaciones mentales, posibilitan el aprendizaje cultural. La capacidad de comprender la mente de otra persona parece ser una capacidad con la que nacemos, que no se da dentro del espectro autista (Bernal, 2011). Que nuestro cerebro sea una “tabla rasa” es un mito, alimenta-



de las capacidades. A las facultades innatas las llama “capacidades básicas”. La reciente investigación neurocientífica, de algún modo, vendría a confirmar esta conceptualización:

Nuestra cultura interna está integrada, en parte, por el sentido moral, una profusión de virtudes y sentimientos, como la confianza y la afiliación, arraigados en la ley natural. Otra parte de la cultura se compone de material aprendido, tradiciones y principios éticos y adquiridos por la experiencia en la familia, la escuela y la vida social (...) Tras establecerse gracias a la experiencia vital, se supone que los principios tanto de la ley natural como de la ley elaborada por el ser humano están representados por cónitos de alto nivel en la corteza, desde donde guían conductas cognitivas y emocionales por sus respectivos ciclos PA (ciclo percepción-acción²) (Fuster, 2014: 323).

Desde este enfoque, no se trata de promover un desarrollo desigual según los equipamientos innatos de cada persona, sino de establecer un umbral mínimo de desarrollo: “la actitud hacia las capacidades básicas de las personas no es meritocrática (no se concede un mejor trato a las personas dotadas de mayores habilidades innatas) sino, si acaso, todo lo contrario: quienes necesitan más ayuda para superar el nivel son quienes más la reciben” (Nussbaum, 2012: 44). En cualquier caso, el enfoque de las capacidades no constituye una teoría sobre la naturaleza humana ni deriva normas a partir de ella; más bien, se trata de un enfoque evaluativo y ético que se interroga acerca de qué cosas son relevantes para desarrollar una capacidad de desempeño y que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia deberá atender y apoyar.

Una capacidad es relevante porque puede materializarse. Utilizando la terminología empleada por Sen, las capacidades pueden transformarse en “seres y haceres”, es decir, en productos o funcionamientos de una persona. En otras palabras, si las personas no realizaran activamente una o más capacidades, ¿de qué servirían? Los funcionamientos son concreciones de las capacidades que acaban dándoles sentido. Pero precisamente aquí radica una peligrosa tentación en las diferentes esferas sociales: hacer que las personas funcionen en una determinada dirección. Por este camino no es difícil toparse con la asechanza del dirigismo, de la ingeniería social, del secuestro de la experiencia personal. Sin embargo, hablar de capacidad es tanto como hablar de oportunidad de elegir. Una

do por la tradición cultural occidental. Los nuevos conocimientos sobre genética y sobre el cerebro desmitifican la teoría de la *tabula rasa* (Mosterín, 2006; Pinker, 2003). Cada sujeto nace con unas posibilidades que se realizarán y otras no, en función de su maduración neuronal, de sus propias acciones y de su experiencia. Todo ese equipamiento cerebral debe considerarse, más que un determinante rígido, un campo de posibilidades y preferencias, un ámbito de inclinaciones que, finalmente, admiten una cierta variabilidad en función de las influencias del medio.

² La aclaración, entre paréntesis, es nuestra.



capacidad tiene valor en sí misma, es un ámbito de libertad y de elección. De ahí que desarrollar capacidades signifique desarrollar espacios de libertad. Y esto, evidentemente, no es desarrollar funcionamientos concretos. En palabras de Sen (2000: 112), este enfoque del desarrollo humano “centra la atención en las capacidades de las personas para hacer cosas –y en la libertad para llevar su vida– que tienen razones para valorar”. Junto al valor de la capacidad de seleccionar en sí misma, podría agregarse la relevancia criterial y valorativa que aporta la consideración de la libertad para el bienestar³ (conjunto de funcionamientos que la persona puede realizar), esto es, las oportunidades reales, y no únicamente los logros o funcionamientos observables, para evaluar las situaciones sociales. Si nos limitamos a los funcionamientos logrados exclusivamente, se pierde una información valiosísima; no tendremos en consideración los funcionamientos posibles de los que dispone la persona. Por eso, Sen (1996, 1999, 2000, 2002, 2010) ha insistido en la necesidad de evaluar desde la perspectiva de las capacidades y no de los funcionamientos logrados.

Distanciándose del relativismo cultural y estando conforme con la necesidad de elaborar normas pertinentes en el ámbito de la política de desarrollo, la perspectiva comprensiva de Sen centra el enfoque de las capacidades en un marco ético y evaluativo, sugiriendo la relevancia de alcanzar consensos sobre los espacios evaluativos o las ponderaciones concretas de los funcionamientos. En este sentido, se trata de un enfoque deliberadamente inacabado. Recientemente, Sen (2010) ha criticado el proyecto consistente en idealizar la justicia planteando objetivos demasiado exigentes; él propone pensar con mayor precisión en las opciones reales con las que contamos, priorizando enfoques que clasifiquen las alternativas comparativamente. En este sentido, hay una proximidad con la “ética de la identidad” que ha propugnado Kwame Anthony Appiah (2007), asociada a las elecciones inevitables que hemos de realizar acerca de las prioridades respecto del conjunto de nuestras filiaciones. En cambio, tratando de aportar materialidad al enfoque de las capacidades, desde una perspectiva política centrada en la justicia social, pero sin pretensión de establecer pautas genéricas de aplicación al margen de los diversos marcos socioculturales existentes, M. Nussbaum⁴ (2012: 53-55), como es bien conocido, pro-

³ Aunque en sus últimos trabajos no parece diferenciar la “libertad de bienestar” de la “libertad de agencia”, originariamente Sen sí las diferenció (1985). Esta distinción, básicamente, consiste en considerar que mientras la “libertad de bienestar” está sujeta a alcanzar algo en particular, la “libertad de agencia” es más general y no está vinculada a ningún tipo concreto de objetivo (se trata de una “condicionalidad abierta”). Sin embargo, Sen se aparta en todo momento de una concepción utilitarista del bienestar (ni consiste en un estado mental ni en la satisfacción de deseos), concibiéndolo como algo que está en consonancia con lo que una persona valora, lo que es lo mismo que decir con la idea de bien que tenga. Así, el elemento central del bienestar es la posibilidad de lograr funcionamientos valiosos. Si la “libertad de agencia” se vincula a la ética, resulta difícil poder diferenciarla de la “libertad de bienestar”. Tal vez por eso Sen ha dejado de insistir en ello.

⁴ Martha C. Nussbaum adopta una concepción política tanto del bienestar como de la agencia.



pone diez áreas de la vida humana para las que todo orden político debe procurar un nivel umbral, que en su conjunto conforman las “capacidades centrales”: 1) Vida. 2) Salud física. 3) Integridad física. 4) Sentidos, imaginación y pensamiento. 5) Emociones. 6) Razón práctica. 7) Afiliación. 8) Otras especies. 9) Juego y 10) Control sobre el propio entorno (político y material). Estas capacidades centrales están seleccionadas en consonancia con la noción de dignidad humana y de vida humana digna (si no se trata de la especie humana). Nussbaum, a sabiendas de la complejidad y dificultad que entraña en este momento, entiende que también hay que contemplar otras especies: “la idea básica es que ciertas condiciones de vida facilitan a las personas una vida que es merecedora de la dignidad humana que ellas poseen, mientras que otras condiciones no lo hacen” (Nussbaum, 2012: 50). De este modo, apoyándose en la idea de dignidad, pueden elegirse políticas que amparen la “agencia” (la capacidad de acción del sujeto) y el empoderamiento, en lugar de otras encaminadas al fomento de la pasividad y la promoción de la inmadurez. Este listado de capacidades centrales, que asume el principio kantiano de que cada persona es un fin en sí misma, está caracterizado por su heterogeneidad: ninguna capacidad puede suplir a otra ni compensarla; todas son distintivas y garantes de ese umbral mínimo que deben pasar todas las personas. Todas estas capacidades devienen en derechos fundamentales. En efecto, en la propuesta de la filósofa americana, inspirada en la versión del método justificativo en ética utilizado por Rawls (1979, 1996, 2001) —que busca un “equilibrio reflexivo” entre los juicios morales y los principios teóricos—, las capacidades centrales conforman el núcleo de una idea de la justicia social mínimamente exigible y del derecho constitucional.

Pensar el desarrollo humano en términos de *capacidad* podría sugerir la adopción de una perspectiva deontológica, como así parece por su inspiración kantiana, en tanto que proclama que el bienestar social nunca debería lograrse vulnerando los derechos fundamentales de las personas, o por apoyarse en el liberalismo político; sin embargo, también podría encajar de algún modo dentro de una perspectiva consecuencialista, puesto que finalmente se pregunta acerca de si una sociedad determinada ha procurado y asegurado las capacidades. Como hemos expresado en otro lugar (Bernal, 2003), la línea divisoria entre ambos puntos de vista se difumina no pocas veces en la propia praxis.

3. LA EDUCACIÓN COMO “CAPACIDAD FÉRTIL”

Si realmente consideramos que lo más importante es la construcción de la identidad personal, de cada persona como sujeto, como fin en sí misma, entonces es preciso asegurar la posibilidad del desarrollo de sus capacidades. Idea que se aleja de recetas hueras y abstractas y que además va más allá de la fugacidad de conductas *presentistas*. En este



sentido resulta importante reconocer la importancia que tiene para una persona la seguridad acerca del futuro, la “seguridad de la capacidad” (Wolff y Avner De-Shalit, 2007), es decir, conocer, desde la inevitable incertidumbre y contingencia de la existencia, la posibilidad real de usar y disfrutar de las capacidades más adelante. Evidentemente, la generación de estas condiciones escapa a la suerte de cada individuo, es de índole social y de orden político. Se tenga una perspectiva más comprensiva y evaluativa o más política y normativa, el enfoque del desarrollo humano señala hacia la mejor implementación posible de las capacidades. Y esto, en clave orteguiana, implica considerar radicalmente las circunstancias y no solo el yo.

Las capacidades no dejan de ser oportunidades entrelazadas que interaccionan entre sí, configurándose unas a otras. El carácter situacional que define las capacidades nos obliga a relativizar qué posición ocupan o cuál o cuáles de entre ellas presentan una mayor influencia en este proceso. Wolf y De-Shalit (2007) han manifestado la necesidad de hallar funcionamientos⁵ (capacidades) fértiles, es decir, oportunidades capaces de generar asimismo nuevas oportunidades. Con las advertidas reservas, la identificación de “capacidades fértiles” resulta, por consiguiente, una tarea de enorme interés para el desarrollo humano. Dado su efecto propagador, “simpático”, invertir los pocos recursos disponibles en potenciar aquellas capacidades que se muestran más fértiles no parece una mala predisposición general. La profesora Nussbaum (2012) ha mostrado cómo la “propiedad” o la “afiliación” pueden ser capacidades particularmente fértiles. En los informes sobre Desarrollo Humano se ha prestado atención especialmente a los ámbitos de la salud y la educación; con el propósito de ampliar y cambiar la métrica de nuestras vidas, sin duda estos campos parecen ser referentes imprescindibles.

Posiblemente, la capacidad fértil más fácilmente transferible sea la educación. En sus conversaciones con Ricardo Mazzeo, Bauman (2013: 27) recuerda un antiguo proverbio chino: “Si haces planes para un año, planta maíz. Si haces planes para una década, planta árboles. Si haces planes para una vida, adiestra y educa a la gente”. ¿En qué contexto social, cultural y político no es decisiva la función de la educación? Gracias a ella somos lo que somos: “Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior; algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero” (Savater, 1997: 22). Refiriéndose al caso de Vasanti (la mujer india maltratada que constituye un referente para el hilo conductor de su obra), Nussbaum reconoce a la educación como capacidad fértil, asociada al poder de valerse por sí misma una persona, a su capacidad de negociación en el hogar y a sus opciones de empleo y participación política:

⁵ Aunque los autores hablan de “funcionamientos”, quizás sería preferible emplear el término capacidades, como sabemos, de mayor alcance.



Vasanti apenas había comenzado su educación cuando la conocí, pero es evidente que el hecho de que sus padres no le facilitaran una formación en su momento frenó su avance personal durante mucho tiempo, y es igualmente obvio que los programas educativos de la SEWA han aportado a muchas mujeres como ella opciones de las que nunca antes habían dispuesto: programas centrados no solo en las habilidades técnicas, sino también en el pensamiento crítico y en la capacidad de captar –con imaginación e información– la naturaleza de la situación histórica y política propia de la persona. Esta no es una fórmula válida solamente para personas de países en vías de desarrollo: también las naciones más ricas desatienden con frecuencia la educación de sus ciudadanos y ciudadanas pobres y desaventajados, por lo que una buena intervención en el ámbito educativo puede resultar igualmente fértil en esos contextos nacionales (Nussbaum, 2012: 121-122).

Pensar la educación en serio, y no en serie, debería suponer un debate acerca de las oportunidades que podemos brindar a cada individuo para su construcción personal. Mientras que discutimos sobre la naturaleza de estas o acerca de cómo hacerlo o cómo aproximarnos a su logro, o frecuentemente ni siquiera eso, aplazando el debate o postergándolo bajo mil pretextos, el sistema educativo se convierte en un factor de desigualdades crecientes, “pues rehúsa tomar en consideración las particularidades psicológicas, sociales y culturales de cada individuo, omisión que perjudica a los más débiles y más dominados” (Touraine, 2009: 22). Considerar la educación como “capacidad fértil” reclama la individuación en las estructuras educativas. Esto supone aceptar sin ambages que es la sociedad y sus instituciones las que han de estar al servicio de las personas. “La escuela no ha de ser concebida como una agencia de socialización, sino como un medio de subjetivación, de construcción del sujeto” (Touraine, 2009: 243). La claridad y esperanza puestas en este objetivo no anula la manifiesta evidencia de su formidable dificultad. El ruido y la furia de la diversidad de situaciones culturales, sociales y políticas de nuestro mundo lo atestiguan. Y las amenazas actuales no distan gran cosa de las que advirtiera Bertrand Russell (2004) hace ya casi un siglo: los intereses de unos grupos sobre otros y el peligro de la uniformidad.

Considerada una capacidad fértil clave para el desarrollo de las capacidades, en general, en tanto que “capacidad combinada”, según la terminología empleada por Nussbaum, la atención que ha de prestarse a la educación es holística, múltiple y diversa. Toda la sociedad está implicada en tan compleja empresa, que no admite trayectorias unidireccionales en un sentido u otro. Con insistencia, Marina ha repetido que para educar hace falta la “tribu” entera, que precisamos una movilización educativa de toda la sociedad: “Se trata de hacer consciente y responsablemente lo que hacemos queriendo o sin querer” (2006: 192). Toda organización social, vitalmente compartida, resulta en alguna medida educadora para sus participantes. La adquisición, la creación y la transmisión de la cultura delimitan las funciones sociales de la educación. La ponderación y



determinación de cada una de ellas dentro de una sociedad concreta hará más o menos factible el funcionamiento fértil de la educación. Renunciando a la mera metáfora económica, Mar Augé (2012: 145) encuentra alguna razón para el optimismo, en medio del desasosiego y el descontento generalizados: “Tendremos una oportunidad de refundar la sociedad si tenemos en cuenta las exigencias del individuo, en la medida en que este es, en el lenguaje de Sartre, singular y universal, si tenemos en cuenta la parte genérica de humanidad que lleva en sí, y a la cual se dirige todo esfuerzo de educación”.

Nuestro énfasis en los procesos de subjetivación no anula, obviamente, el valor de la cohesión social ni elimina la responsabilidad cívica en modo alguno, sino que más bien las exige, pero desde la conciencia de los propios sujetos. No se trata simplemente de reforzar los manantiales de la diversidad, que llevado al extremo podría conllevar monstruosidades no difícilmente imaginables, como podría ser la asignación de los sujetos a determinadas identidades previamente *interesantes* ideadas desde fuera, por el Estado o por cualquier otra forma de poder establecido, consiguiendo precisamente el efecto contrario⁶. Más bien lo que se propugna es la promoción de áreas de libertad, desde el conocimiento de la tradición y desde la memoria, desde la percepción de la naturaleza de la situación histórica y política de cada persona. En todo caso, nos impele a la búsqueda incesante de un equilibrio: “entre nuestras preferencias desnudas y las ‘informadas’ o ‘racionales’, entre el interés por las personas tal como son y el interés por las personas como podrían ser, entre las identidades que tenemos y las que podríamos alcanzar” (Appiah, 2007: 307).

4. PEDAGOGÍAS DE LA INDIVIDUACIÓN PARA EL CULTIVO DE LAS CAPACIDADES

“¿La vida? Una de dos: o nos la hacemos o nos la hacen” formuló epigramáticamente Castilla del Pino (2011: 45). Y tenía razón; somos sujetos, albergamos la potencialidad que conlleva nuestra singular agencialidad, que reclama su natural despliegue. Peter Sloterdijk, en sus intensos y vastos análisis sobre la naturaleza humana, ha reivindicado al

⁶ En su novela *Divergente*, primera de una saga que se ha convertido en un *best-seller* y que ha sido llevada exitosamente al cine, Veronica Roth (2011) narra, a través de la protagonista Beatrice *Tris* Prior, las aventuras de una joven de 16 años que descubre que es una “divergente”. En una futurista ciudad de Chicago la población está dividida en cinco facciones diferentes (grupos de personas con particulares valores culturales, religiosos y costumbres): Verdad (sinceridad), Erudición (inteligencia), Cordialidad (paz), Osadía (valentía) y Abnegación (generosidad). Al llegar a los 16 años, los jóvenes han de asistir a una “prueba de aptitud” que determina a qué facción pertenece cada uno, eligiendo finalmente quedarse con sus padres o vivir en otra facción. Al no encajar en ninguna de las facciones –tiene idéntica aptitud para tres facciones distintas (Abnegación, Osadía y Erudición)–, la protagonista debe sobrevivir como una “divergente”.



ser humano como ser que practica, que mediante sus ejercicios se produce y se trasciende a sí mismo: “En realidad, el pasadizo entre la naturaleza y la cultura, y viceversa, se ha encontrado, desde siempre, completamente abierto. Va a través de un puente fácil de cruzar: la vida como ejercicio” (2012: 25). Es una llamada a la acción de cada persona: “¡Has de cambiar tu vida!, no ¡Has de cambiar la vida!”⁷ (Sloterdijk, 2012: 24-25); un grito de alerta ante la narcotización multiforme que nos acecha y la impasibilidad que nos paraliza.

Esta invitación a la acción personal, sin embargo, no debe instalarnos en la ingenuidad. Ni podemos configurar completamente las capacidades, ni de la educación depende todo. Estamos apercebidos de que el desarrollo humano desborda el estricto ámbito educativo. Si bien la incertidumbre es nuestro hábitat natural, no es menos cierto que la esperanza de escapar de ella es tal vez el principal aliento de nuestra búsqueda vital, y ligada a ella se encuentra la educación. Habrá, por tanto, que “intentar lo imposible”, como sugiere Bauman en sus reflexiones sobre el arte de vivir. La relevancia del valor de la confianza y la esperanza en el desarrollo de la autonomía y la iniciativa personal, nos la recuerdan Puig y Martín (2007: 185), refiriéndose a la educación de los escolares y evocando el “efecto Pigmalión”: “Sin confianza, sin esperanza, sin la seguridad de que pueden llegar a dominar lo que quizás todavía no controlan plenamente, no vamos a ser capaces de transmitirles ni autonomía ni iniciativa por muchas actividades que realicemos”. Y, después, nos toca esperar; confiemos en que no del mismo modo vano que Vladimir y Estragon, los personajes creados por la dramaturgia de Samuel Beckett (1995) en los lejanos años de la posguerra de mediados del pasado siglo, esos entrañables vagabundos que esperan absurdamente junto a un camino a un tal Godot, quien nunca llegará.

Definitivamente alejadas de la lógica moderna, para la que la fluidez de la identidad era algo patológico (Erikson, 1968), las nuevas pedagogías de la individuación deben asumir el riesgo desde el valor de la contingencia y están destinadas a la reinención permanente. No hay recetas universales ni fórmulas mágicas. El cuidado pedagógico de las capacidades (“internas”, en clave de Nussbaum) es necesario y radicalmente contextual y dinámico, desde la plena asunción de la imposibilidad de eliminar ni la incertidumbre ni el azar que forman parte de la propia vida:

Por qué la gente responde de maneras tan diferentes a situaciones aparentemente idénticas era y sigue siendo un misterio que viejos y nuevos teólogos, filósofos y un sinnúmero de profesionales de las ciencias humanas y naturales, así como teóricos y prácticos de la edu-

⁷ Opone Sloterdijk la automejora a la mejora del mundo por la progresiva alienación del imperativo *metanoético* en la modernidad.



cación, han intentado y siguen intentando descifrar... en vano. A pesar de los resultados decepcionantes (o quizás a causa de ellos), es poco probable que se abandone el intento (Bauman, 2009: 121).

Para el reconocimiento más pleno del mecanismo de individuación, la revelación científica de nuestra plasticidad cerebral es un fundamento determinante (Vincent y Lledo, 2013). El afloramiento del córtex prefrontal en nuestro proceso evolutivo ha posibilitado el surgimiento de reglas de incertidumbre propias del ser humano. Pero este desarrollo no es posible sino en interacción con otros seres humanos. No hay individuación sino dentro de la comunidad humana. El extraordinario desarrollo del cerebro ha permitido a nuestra especie enseñar significativamente, a diferencia de las demás.

Ahora bien, la atención al pleno desarrollo educativo del mecanismo de individuación no ha sido precisamente una constante en nuestras tradiciones culturales. De hecho, a menudo, las políticas educativas⁸ rehúyen en la práctica esta orientación para abrazar la imbricación de la educación con el sistema productivo y, en todo caso, la consideración del factor personal suele tener un carácter más instrumental que teleológico. A nadie escapa la influencia sustancial del factor económico en la potenciación y desarrollo de la educación, así como la necesidad social de que esta contribuya decisivamente a su vez al crecimiento y al desarrollo productivo. Visión, obviamente, fortalecida en un mundo que está padeciendo los azotes de la primera gran crisis económica del siglo XXI. Pero restringir la mirada a este objetivo sería situar el discurso pedagógico en el nivel del “capital humano” y no en el de las “capacidades”. El cuidado de estas no elimina el de aquel, sino que lo amplía, humanizando la totalidad del proceso educacional. El cultivo de las capacidades internas debe girar en torno al hallazgo de sentido, al alumbramiento de nuestra agencia, a ese fuego que es preciso encender, por recordar la metáfora de Montaigne. Hasta el punto de que podría ser nuestro criterio referencial y evaluativo principal. Continúan plenamente vigentes aquellas palabras del *Libro Blanco sobre la educación y la formación*, de la Comisión de las Comunidades Europeas: “la misión fundamental de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a convertirse en un ser humano completo, y no en una herramienta para la economía” (1995: 9).

Desde la responsabilidad individual y colectiva, las nuevas narrativas pedagógicas focalizadas en la construcción de las identidades habrán de saber conjugar el rendimien-

⁸ La rendición de cuentas se ha convertido prácticamente en una obsesión universal. Planes de estudios, disciplinas curriculares y discursos sobre la calidad de la educación se encuentran en medio de esta vorágine, caracterizada por una *armonizadora* cultura de *auditoría*, una cultura que acaba homogeneizando formas de trabajar y actuar ya no solo dentro de una institución o dentro de un país, sino internacionalmente (recordemos el peso que progresivamente van teniendo los famosos informes evaluativos y *rankings* de niveles de universidades en la toma de decisiones de políticas educativas generales y específicas).



to de cuentas a la sociedad con la promoción y el refuerzo del desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de las personas (Ruiz Corbella, Bernal, Gil y Escámez, 2012). Una interesante vía merecedora de ser explorada con detenimiento, en este sentido, la constituye el conjunto de investigaciones que empiezan a abrirse paso alrededor de lo que podríamos denominar “educación emprendedora” (Bernal y Cárdenas, 2014), que comprende tanto elementos propios del sistema productivo como del sistema de conductas que incluye valores relacionados con la responsabilidad, la gestión de proyectos personales y la construcción de un criterio propio. No olvidemos que el enfoque de las capacidades surge de una nueva mirada ética a los problemas que plantea el desarrollo humano.

Una perspectiva inequívoca es preciso adoptar, en cualquier caso, desde una pedagogía de la individuación: el aprendizaje está vinculado a la construcción de agencia (Bernal, 2013). El aprendizaje debe reconfigurarse finalmente como un cambio en la identidad y no como una mera adición de conocimientos, habilidades y destrezas concretos. Se trata de un medio que faculta a las personas para vivir sus vidas y vivirlas como agentes, como actores y protagonistas. La experiencia de aprender, en cuanto reconfiguración de la agencia, del complejo y permanente proceso de subjetivación, puede considerarse un cambio del conjunto de acciones intencionales que se espera que el sujeto pueda desarrollar en el contexto de práctica o de sistemas de actividad específicos (Larreamendy, 2011). No hay que insistir demasiado en la repercusión social de esta concepción del aprendizaje (Lave y Packer, 2011). Como ha mostrado Bruner (1996), iniciar y realizar actividades es una dimensión universal de la experiencia de construcción del yo, lo que proporciona legitimidad al enfoque.

Toda acción educativa⁹ derivada de esta perspectiva deberá considerar el proceso relacional con la cultura como reflejo de formas de vida y expresión humanas. No caben aquí planteamientos programáticos disyuntivos del conocimiento y del acceso a este; sí, en cambio, diferenciales pero complementarios. Las rancias disputas disciplinares no dejan de ser un lastre para el hallazgo de la experiencia auténtica de lo humano, de los rastros y huellas sobre los que podemos (re)construirnos. Aquí hay un reto colosal para los sistemas educativos actuales. Frente a los modos de vida fáciles y livianos, las nuevas pedagogías deben proyectar con consistencia dilemas que estimulen la capacidad de

⁹ En el cultivo de las capacidades puede admitirse, bien entendido, el discurso de las competencias educativas (González Bertolín *et al.*, 2011). Incluso la implementación de las “capacidades centrales” podría armonizarse con el logro de las denominadas competencias. Podríamos afirmar que estas, en la medida en que se refieren directamente al aprendizaje y están relacionadas con las “capacidades internas”, quedarían incluidas en el más amplio concepto de “capacidades” que, como hemos visto, no queda restringido a los funcionamientos de la persona. Por otra parte, la sintonía de las competencias básicas con la búsqueda de un umbral mínimo de integración social y ciudadana ha sido valorado como un vector básico de las sociedades democráticas (Bolívar, 2008).



tomar iniciativa y asumir responsabilidad, dentro del marco de la autodeterminación posible en que consiste el proceso educativo. Entre las metodologías susceptibles de emplearse en este propósito pedagógico habrá de tenerse presente la necesidad de cultivar la autonomía sin el descuido de la “participación interactiva”, que acaba dándole sentido, y procurando, siempre que sea posible, la “materialización de las propuestas”, la oportunidad única de poner en práctica aquello que se aspira a aprender¹⁰. Los dominios formativos de la actividad mental, de la creatividad y la imaginación, del gobierno y experiencia de las emociones, del afrontamiento personal y de las dimensiones poética y ética de la existencia tal vez constituyen ámbitos específicos sobre los que convendrá insistir desde una lógica investigadora coherente con las nuevas pedagogías de la individuación.

Frente al pensamiento fatalista predominante en el mundo antiguo, Apio Claudio, una de las primeras figuras políticas de la república romana, hace más de dos mil trescientos años, pronunció este aforismo: “faber est suae quisque fortunae” (‘cada uno es artífice de su propio destino’). No hay función más elevada para la educación que, conociendo la magnitud y las limitaciones de este desafío, procurar hasta donde sea posible su cumplimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- APPIAH, K.A. (2007) *La ética de la identidad*. Buenos Aires, Katz.
- AUGÉ, M. (2012) *Futuro*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- BAUMAN, Z. (2001) *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid, Akal.
- BAUMAN, Z. (2009) *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona, Paidós.
- BECKETT, S. (1995) *Esperando a Godot*. Barcelona, Tusquets.
- BERNAL GUERRERO, A. (2003) “La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias” en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15: 129-160.
- BERNAL GUERRERO, A. (2011) “Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual” en Actas del XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona. (Consulta 15 de octubre de 2014 en <http://www.cite2011.com>).

¹⁰ Recuérdese que Martha C. Nussbaum (2012) considera que las capacidades centrales se sustentan mutuamente entre sí en muchos sentidos. En todo caso, dos son las que parecen realizar un destacado papel “arquitectónico”, ya que organizan y tienen una presencia dominante sobre las demás: las de la “afiliación” y la “razón práctica”.



- BERNAL GUERRERO, A. (2013) “Cambio social, desarrollo neurocientífico y nuevas pedagogías potenciadoras de la individuación” en *Revista de Estudios de Juventud*, 103: 109-124.
- BERNAL GUERRERO, A. y CÁRDENAS, A. R. (2014) “La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME” en *Revista Española de Pedagogía*, 72 (257): 125-144.
- BOLÍVAR, A. (2008) *Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, Aljibe.
- BRUNER, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press.
- CASARES, J. (2001) *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona, Gustavo Gili. (2.^a ed., 22.^a reimp.).
- CASTILLA DEL PINO, C. (2011) *Aforismos. Pensamientos póstumos*. Barcelona, Tusquets.
- COM (1995) *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas 95/590.
- ERIKSON, E. H. (1968) *Identity: Youth and Crisis*. Nueva York, Norton.
- FUSTER, J. M. (2014) *Cerebro y libertad. Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir*. Barcelona, Ariel.
- GIDDENS, A. (1997) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península (1.^a ed. en Historia/Ciencia/Sociedad).
- GONZÁLEZ BERTOLÍN, A. et al. (2011) *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia, Editorial Brief.
- LARREAMENDY, J. (2011) “Aprendizaje como reconfiguración de agencia” en *Revista de Estudios Sociales*, 40: 33-43.
- LAVE, J. y PACKER, M. J. (2011) “Hacia una ontología social del aprendizaje” en *Revista de Estudios Sociales*, 40: 12-22.
- MARINA, J. A. (2006) *Aprender a convivir*. Barcelona, Ariel.
- MORIN, E. (2011) *¿Hacia dónde va el mundo?* Barcelona, Paidós.
- MOSTERÍN, J. (2006) *La naturaleza humana*. Madrid, Espasa Calpe.
- NUSSBAUM, M. C. (2002) *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona, Herder.
- NUSSBAUM, M. C. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- PINKER, S. A. (2003) *La tabla rasa*. Barcelona, Paidós.
- PUIG, J. M. y MARTÍN, X. (2007) *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid, Alianza.
- RAWLS, J. (1979) *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- RAWLS, J. (1996) *El liberalismo político*. Barcelona, Crítica.
- RAWLS, J. (2001) *El derecho de gentes*. Barcelona, Paidós.



- ROTH, V. (2011) *Divergente*. Barcelona, RBA.
- RUIZ CORBELLA, M.; BERNAL GUERRERO, A.; GIL, F. y ESCÁMEZ, J. (2012) “Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual” en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2): 59-81.
- RUSSELL, B. (2004) *La educación y el orden social*. Barcelona, Edhasa (1.^a ed. en 1932, George Allen & Unwin Ltd.).
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- SAVATER, F. (2009) “Identidad” en A. Lastra y A. Fernández Díez (eds.) *Identidad y cosmopolitismo. La filosofía de Kwame Anthony Appiah*. Valencia, Letra Capital: 53-58.
- SEN, A. (1985) “Well-Being, Agency, and Freedom: The Dewey Lectures 1984” en *Journal of Philosophy*, 82: 169-221.
- SEN, A. (1996) “Capacidad y bienestar” en NUSSBAUM, M. y SEN, A. (eds.) *La calidad de vida*. México, Fondo de Cultura Económica: 54-83.
- SEN, A. (1999) “The Possibility of Social Choice” en *American Economic Review*, 89: 349-378 (discurso de aceptación del Premio Nobel).
- SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.
- SEN, A. (2002) *Rationality and Freedom*. Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- SEN, A. (2010) *La idea de la justicia*. Madrid, Taurus.
- SEN, A. y KLIKSBERG, B. (2007) *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona, Ediciones Deusto.
- SLOTERDIJK, P. (2012) *Has de cambiar tu vida*. Valencia, Pre-Textos.
- STIGLITZ, J. E.; SEN, A. y FITOUSSI, J. P. (2013) *Medir nuestras vidas. Las limitaciones del PIB como indicador de progreso*. Barcelona, RBA.
- TOURAINÉ, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, Paidós.
- TOURAINÉ, A. (2009) *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- VINCENT, J. D. y LLEDO, P. M. (2013) *Un cerebro a medida*. Barcelona, Anagrama.
- WOLFF, J. y AVNER DE-SHALIT (2007) *Disadvantage*. Nueva York, Oxford University Press.